

イスパニア語接続法の教育方法について

著者	福鳶 教隆
雑誌名	神戸外大論叢
巻	54
号	7
ページ	101-120
発行年	2003-12-25
URL	http://id.nii.ac.jp/1085/00001075/

イスパニア語接続法の 教育方法について

福 嶌 教 隆

1. はじめに

本稿は、日本語話者を対象とするイスパニア語（以下、スペイン語）の教育の具体例の1つとして、動詞の接続法（仮定法）の教育に関連して生じる問題を考察する。この問題について発表されたさまざまな提案・報告と、筆者のささやかな教育経験とを基軸に論じていきたい。

扱う問題は、①「学習者は接続法をどう感じるか」、②「教育者は接続法をどう捉えるか」、③「接続法をどの段階で教えるか」、④「接続法のどの用法から教えるか」、⑤「接続法をどのような方法で教えるか」、⑥「接続法のどこが難しいか」の6点である。節ごとに各項目を扱うが、第5項については、特に3つの節を割いて詳しく論じることにする。

2. 学習者は接続法をどう感じるか

スペイン語の動詞は、直説法、接続法、命令法という3つの叙法と、不定詞、現在分詞、過去分詞という3つの非定形を持つ。一般に日本語話者にとって、これらの諸形式の習得は、かなりの労力を要する。中でも接続法は多岐にわたる用法を持つ上に、主として複文のような難度の高い構文に現れることから、習得が非常に困難な事項とされている。本学「日本語話者のスペイ

ン語習得に関する研究班」報告書(印刷中)は、学習歴の長い学生でも接続法の習得が十分とはいえない場合が多いことを、実験の成果によって示している。

学習者にとって接続法を理解するのが難しいという指摘は、日本以外でも頻繁に聞かれる。Santos (1999: 119) は、「一般に外国人にとって接続法の習得が困難であり、接続法を使うべきところに直説法をあてたり、逆に直説法がふさわしい箇所に接続法を用いたりする事例が非常に多い。」と述べている。Collentine (1995) はアメリカ人にとって、また Toijala (2000) はフィンランド人にとって、接続法の教育が困難であることを訴えている。さらには、ロマンス系の言語であり、接続法を有するポルトガル語やフランス語の話者にとっても、スペイン語の接続法はやはり難しいとの指摘が、Martínez (1995), Dudemaine (1999) によってなされている。

一般に、過ちを警戒するあまり、接続法を極力使わずに済ませようとする学習者が多いが、時には反対に、接続法を乱用する傾向のある学習者もいる。次にあげるPorto (1991: 5) の語る逸話は、後者の例である。

「外国人学習者にとって接続法を使うことが一種の強迫観念となり、この形を必要以上に使用することがある。私はある時、留学生たちに接続法の意味と機能について詳しい講義をした。ところが授業終了後、アメリカ人学生が教壇に近づいて、私にむかって『懇切丁寧に教えて下さってありがとうございます。』と言うつもりで、ごく無邪気に、

Me sorpresa la paciencia que usted tenga.

と、接続法の使用などの点で誤った表現を口にした。私はそれを聞いて、自分の講義が無為に終わったことを悟ると同時に、接続法の難しさを痛感したのだった。」

3. 接続法をどう捉えるか

接続法を学習者に正確に、しかも効率よく教えるには、まず教育者自身が

対象を正しく把握していなければならない。教育者が接続法をどう捉えるかは、大きく2つの傾向に分けられる。

第1は、接続法の持つ多様な機能を強いて少数の原則に収束させようとせず、複数の原則の集合という形で捉えようとする立場である。以下、これを「多元論」的な見地と呼ぶことにする。多元論者は、「文構造の中で接続法が選択される要因には、意味的なもの、統語的なもの、語用論的なもの、あるいは通時的なものもありうる。これらの諸要因は時には相反することもある。従って接続法の機能をあえて一元化する必要はなく、複数の要因をそのまま提示すればよい。」と主張する。Goldin (1974), Oviedo (1974), Bell (1980), Fernández Pérez (1999) などは、この立場を鮮明にとる。¹

一方には、これとは逆の「一元論」的な見地もある。つまり、接続法の諸用法の基底には共通点があるとみなし、なるべく少数の、できれば単一の原則で説明しようとする立場である。「成立過程はともかく、現代のスペイン語において接続法という単一の言語形式がさまざまな機能を果たしているからには、それらは何らかの規則で束ねられていると考えるべきだ。」というのが、一元論者の主張である。Bull (1965), Real Academia Española (1973), Terrell 他 (1974), Alarcos (1994), Ridruejo (1999), Pérez Saldanya (1999) などはこの立場に立つ。このうちTerrell 他 (1974) の説く「接続法は非断定 (non assertion) を表す」という考え方は、教育者からも注目を集めてきた。近年でも Klein-Andreu (1995), Barolo (2000) のように、この主張を支持する研究が発表されている。²

多元論を教育に適用した場合、学習者は接続法のいくつもの用法を個別に覚えざるを得ず、全貌をつかみづらくて学習効果が上がらない点が欠陥である。他方、一元論を採りいれた場合は、原則に収まりにくい用法についてはややもすると強引な説明をする必要が生じてきて、学習者を混乱させる恐れがある。このように、いずれの立場にも難点があり、その難点はそれぞれ対立案では克服されている。

教育者は、これら2つの立場のどちらかに拠って接続法を教授するわけだが、実際には、必要に応じてもう一方の観点も導入するのが通例であろう。その一例として、筆者が教育現場で従来採ってきた、いわば二元論の立場を紹介する。即ち「意味的観点からは、接続法は頭の中に思い描かれた想念を述べる形式だといえる。また形式的観点からは、接続法は主に何らかの要素に従属・接続して使われる形式だといえる。」という捉え方である。拙稿(1995)、同(1999)での説明は、これに基づいたものである。

学習者にとっての二元論の利点は、多元論ほど多くの規則を暗記する必要がないと同時に、ともすれば牽強付会になりかねない一元論的説明を受け入れなくても良い、という点である。さらに、学習者は「『直説法』という名称は意味的観点から生まれ、『接続法』という用語は形式的観点からつけられた」ということを知ることによって、2つの原理の存在を叙法の名称と関連づけて記憶することができる。

ただし、教育の現場では、「頭の中に思い描かれた想念を述べる」とは具体的にはどういうことかを学習者が理解するには、多くの実例に接し、経験的に学ばねばならず、この過程の効率化には、さらなる追究を要する。

また、「何らかの要素に従属・接続する」ことを具体的に説明をするためには、名詞節、関係節、副詞節という概念への言及が不可欠となる。ところが学習者によってはこれらの概念についての予備知識が不足している場合があり、複文構造というものの説明を、叙法の説明と並行して行わなければならないことが多く、この過程の効率化も課題の1つである。

4. 接続法をどの段階で教えるか

接続法は、スペイン語教育のどの時点で学習者に提示すべきだろうか。習得の困難な事項であるというのなら、初級課程の終わりにさしかかる頃まで待つべきかも知れない。しかし一方では、命令文に使われる接続法や、

¡Vaya! などの間投詞化した用法、あるいは *o sea, sea lo que sea* のような成句に現れる接続法のように、単純な構造で用いられ、しかも実用性の高い用法は、なるべく早い段階で導入した方が良いと思われる面もある。

Terrell 他 (1987) のように接続法は遅い段階で学習すべきだと説く者もあれば、「学生が自分の関心のある内容を早く表現できるように、接続法は早く教えよう。」と主張する Burns (1950) のような教育者もいる。

わが国で編まれる教科書は、ほとんど例外なく接続法を後回しにする方針をとっている。第二外国語の授業で用いることを想定して作られた教科書には、本課から接続法を除外して、巻末の補足説明の項で触れるにとどめているものさえある。西川 (2004) 『やさしくくわしいスペイン語の基礎』は、全19課のうち、第17課を接続法現在の活用と命令用法にあて、第18課をその他の用法の説明にあてている。現在形以外の時制は巻末の別項として扱われている。また、高橋 (2004) 『表現で学ぶスペイン語』は、基本的意思伝達ができるようになることをめざしているため、接続法を一切取り上げないという思い切った方針をとっている。

日本放送協会のラジオスペイン語講座では、応用編でたびたび接続法特集を実施している。1987年 (佐藤玖美子講師)、1991年 (木下登講師)、2003～2004年 (吉川恵美子講師) などがよく練った素材を用いて、接続法の説明を行っている。これが入門編ではなく応用編であるということは、接続法を遅い段階で提示する方針の証左である。

しかし文法事項の難度よりも言語の実用面を優先するアメリカでは、接続法が早い段階で導入される場合もある。たとえば Bolinger 他・編 (1973) *Modern Spanish* は24課からなる教科書であるが、第5課で *usted, ustedes* を主語とする命令文 (接続法) を扱い、第6課で *tú* を主語とする命令文 (命令法と接続法) を扱っている。本格的な接続法の学習の始まる第19課よりはるか前に、接続法の命令文の用法だけを練習するわけである。

本章の筆者は往年、Bolinger 他 (1973) を用いた授業を行ったことがあ

る。受講生は早い段階での接続法の部分的導入におおむねよく耐え、命令文を習得した。しかし他の教員が担当する授業は、接続法を遅く導入する一般的な教案に則っていたため、学習課題の不ぞろいによって学生が多少混乱したようであった。

この時の経験、またその後の教育経験から見て、接続法の用法を部分的に早めに提示することは、十分試みる価値があると考ええる。ただしその場合は、スタッフ全員がその方針を確認し、全授業で統一して実施する必要がある。

また、部分的早期提示と本格的提示との間隔は、あまり大きくないことが望ましい。間をあけすぎると、学習者は先に習ったことを新たな学習事項と関連づけて捉えることができず、習得の効率がよくないからである。具体的には、初級課程の4分の3を終えた頃に命令文の中での接続法を導入し、続いて全人称にわたる活用形と、命令以外の用法の学習に入るのが、現実的な案であろう³。なお、間投詞的用法や成句は、特に接続法であるということを意識せずに、必要に応じて早い段階で導入しても良いと考える。

5. 接続法のどの用法から教えるか

次に、接続法の諸用法をどういった順序で導入するのが最も効果的かという問題について考えてみよう。諸用法は、意味的観点から、意志・願望・目的などを表すもの、疑惑・不定・否定などと結びつくもの、感情・評価を表すもののよう到大別することができる。また形式的観点から、単文中、名詞節中、関係節中、副詞節中の各用法のように区分することもできる。日本では、後者の区分に従い、ここにあげた順序で導入していくのが一般的であるが、これが果たして最善の方式なのかどうかは、一度考えてみる必要がある。

外国のスペイン語教育界では、これ以外のさまざまな導入順序が提案されている。第1に、易しい用法から導入を始め、次第に難しい用法に移るべきだとの前提に立つ者がいる。たとえば Castañeda (1993, 1996),

Castañeda 他 (1995) は、次の配列が「易→難」の原則にかなっているの
で、教育上望ましいと言う。「①願望の名詞節、②関係節、③疑惑の名詞節、
④条件節、⑤譲歩節、⑥時間節」。また Blake (1985) は母語話者が接続法
を習得する順序は、「①願望の名詞節と目的の副詞節、②関係節、③感情・
疑惑の名詞節」のようにになっているから、外国人の学習でもこれに従うのが
効果的だと説く。

これらの提案では、習得の難しさを基準にした結果、意味的観点からの区
分と形式的観点からの区分のいずれか一方に従うのではなく、両者を組み合
わせた配分をとっている点が注目される。この方式に従うと、名詞節中の用
法の導入を一旦終え、別の構文中の用法の導入に入ったあと、再び名詞節中
の用法に移るといった配列になる。学習者が混乱するのではないかという危
惧は確かにあるが、従属節の種類について特に言及せずに事例を列举すれば、
あるいは成功するかも知れない。

第2に、「必ずしも『易→難』という提示順序にこだわる必要はない。」と
説く教育者もいる。たとえば Fernández Pérez (1999) はヨーロッパ人学
生の授業を担当した経験から、Quiero un perro que no muerda. のよう
な文の関係節中の接続法の用法は早い段階で導入しても十分な学習成果が得
られると言う。また Klein-Andreu (1995) は反事実仮想条件文の接続法は
学生が容易に習得するので早期に教え、その後、単文中の用法、一般の従属
節中の用法の順で教えれば、苦もない (painless) 状態で接続法が習得され
ると説く。さらに Pereira (1996, 1997) は意図的に難しい用法を先に教授
すべきだと主張する。即ち「有標の用法を先に教えれば、無標の用法は自動
的に習得される。」という仮説を立てて、それに基づき、まず価値判断の名
詞節の用法を教え、そののち願望・目的の従属節の用法を導入するのが有効
だというのである。ただし、この主張を裏づけるためにアメリカ人学生を対
象に行った実験では思わしい結果は得られなかったと認めている。

「難→易」という提示順も1つの可能性として考えてみる必要はある。だ

がここに紹介した3人の教育者の意見は、少なくとも日本語話者を対象としたスペイン語教育では、あまり有効とは思われない。Fernández Pérez や Klein-Andreu のあげる例は、対象とする学生が欧米人であり、その母語の関係節や条件文の基本的構造はスペイン語と共通する点が多い点を見落としてはなるまい。また Pereira は実験結果にそぐわぬ仮説に固執する論の進め方をとっており、むしろ「難→易」案への批判と解釈することもできる。以上の考察から、わが国における接続法教育では、選択した教材に早い段階で登場する用例の解説のような個別に対処すべき事例を除いて、ことさらに「難→易」方式を採り入れる必要性は乏しいと思われる。

6. 接続法をどのような方法で教えるか（従来の方式）

一般に外国語教育の方法は、文法訳読法、パターンドリル法、コミュニケーション法などがある。これらを接続法の教育に用いた場合、どのような利点と短所があるか、順に見ていこう。

まず、伝統的な文法訳読法の授業では、接続法は次のように教えられる。

①使用規則ごとにいくつかの例文をあげ、学習者の母語に訳しつつ文法説明を加える。②教科書本文の中に接続法を用いた文が現れる。前後の文脈との関連に配慮しながら訳読する。③練習問題（空所補充、スペイン語作文など）により学習者の理解度を確認する。この方法では、限られた時間で多くの知識を学習者に伝えることができるが、それが運用能力として定着するには、学習者の自習に期待せざるを得ない。

構造主義に基づくパターンドリル法では、録音された指示に従ってモデル文の一部を置き換える口頭練習を大量に行う。効果的に実施すれば、学習者は、ある主動詞に対する従属動詞の適切な形を即座に選別できるようになり、高い運用能力が身につく。しかし言語使用の場面から隔離された文を機械的に次々発話させられるのに抵抗を感じる学習者も多い。従って、この練習の

趣旨を事前に学習者に納得させることと、1回に行う練習量を調整して集中力を高める工夫を怠らぬことが肝要である。

言語が使用される生きた状況を重視するコミュニケーション法では、学習者を小集団に分け、あるテーマについてスペイン語で討議させたり、仮想の場面を与えて役割練習を行わせたりといった形態の授業を行う。学習者はスペイン語を使って意思疎通をはかっているという実感を味わうことができ、興味を持って授業に参加できる。だが、体系だった文法知識を習得させるのに時間がかかること、消極的な学習者を参加させるには、教育者側にかなりの努力が必要なことが難点である。

このように、従来のどの方式にも利点と不都合な点がある。望ましいのは複数の授業で異なる方式を採用して、互いの足りない点を補うように努力することである。わが国の場合は、日本語を母語とする教育者が文法訳読方式やパターンドリル方式を用い、スペイン語を母語とする教育者がコミュニケーション法をとり、しかも互いの進度をたえず確認しながら授業を進めるという手段が、最も無理がなく、効果が上がると考えられる。

7. 接続法をどのような方法で教えるか（最近の諸提案）

近年、アメリカではコミュニケーション法的一种としてVanPatten (1993) などが提唱する「過程指導法」(processing-instruction approach) をスペイン語接続法の教育に適用する試みが注目を集めている。「過程指導法」とは、整った文を学習者にまず提供することをせず、設定場面の中で学習者がどのような文が適切なのかを自ら体得するよう指導する方式である。母語話者が実生活の中で試行錯誤しながら文の作り方を発見する過程を、外国人学習者にも疑似体験させようという発想である。

Collentine (1998, 2002) がこの教育法の利点を主張している。その一例を紹介する。①グラシエラという人が語りかける場面を2つ設定する。第1

は「フランス語の話せる人は誰かいますか?」と尋ねる場面、第2は「トニーはいますか? 彼はフランス語が話せましたね。彼に手伝ってほしいのです。」と語りかける場面である。これらをビデオなどを利用して学習者に提示する。②続いて、Graciela quiere hablar con alguien que sepa hablar francés. というスペイン語文を与え、その内容がどちらの場面に合致するかを選択させる。③次に正解（この場合は第2の場面）を告げる。ただしその理由は説明しない。④この練習を反復する過程で、学習者は関係節で接続法を使う規則を自ら発見する。⑤一連の練習が終了してから、初めて規則の説明を行い、学習者の体得した規則が正しかったかどうか確認する。

Farley (2001, 2002) はこの Collentine の意見を批判し、*Hispania* 誌上で両者の論争が展開された。ただし Farley は過程指導法そのものには賛成であり、「Collentine は過程指導法を正しく理解していない。実際にはより大きな成果が期待できる。」というのが、その反論の主旨である。Farley が代案としてあげる練習には、次のようなものがある。① Yo sé que..., No creo que... のように複文の前半のみを書いたカードを学習者に渡す。② 続いて... nuestro profesor baile mucho en las discotecas. のような複文の後半を聞かせ、これが初めに配ったカードのうち、どれと適合するかを答えさせる。③正解（この場合は No creo que...）を告げる。その後は Collentine の方式と同じである。

Collentine, Farley のいずれの説く過程指導法が真正なのかはともかく、どちらの練習方法も「学習者自らに文法規則を発見させる。」という姿勢では共通している。この方式は、学習者が能動的に言語規則を理解していく喜びを味わえるという点で、わが国のスペイン語教育にも適用が可能であろう。ただし接続法のあらゆる規則の学習にこの方式を用いては、あまりにも時間がかかるのが難点である。学習者の集中力・知的好奇心の持続という点から考えて、効果があるのは、いくつかの用法に限ってこの方式を利用し、授業に変化をもたせるという方法ではないだろうか。

8. 接続法をどのような方法で教えるか（細部の工夫）

接続法を効果的に教える小さな工夫が、さまざまな教育現場から提案されている。古くは Shawl (1975) が行った文法用語の変更に関する提案があった。一般に使われている用語は難解で学習者に無用の負担になるというものだが、彼の示す代案は「非経験」、「後時」など、大半の学習者にはなじみのない用語であり、あまり有用とは思われない。ただし提案自体は今日的価値を持っている。果たして「接続法」という名称を使い続けて良いのかという素朴な問いかけは、スペイン語教育者が常に意識しておくべきものである。

また Feeny (1978) は、学習者からの自発的な文の生成をうながすために、次のような方法を提案する。①教育者が鉛筆を手にとって、*Esto es el lápiz de mi papá.* と言う。②それを聞いて学習者は *No, señor, no es cierto que sea el lápiz de su papá.* のように答える。

この練習は単なるパターンドリルよりも多少は学習者の能動性が尊重されるが、依然、決められた制約の中での発話を義務づけられていることに変わりはない。たとえば、与えられた問いに対しては *No, no es el lápiz de su papá.* のような返答も可能であるが、Feeny の方式では、これは接続法が用いられていない文だからとして排除せざるを得ない。

Río (1999) は学習者に寸劇を演じさせて、接続法を自然な文脈で使う練習をするのが効果的だと説く。この提案そのものは傾聴に値するが、彼のあげる具体例は、非日常的な場面設定を行い、しかも3人の登場人物のうち1人には全く台詞がない寸劇で、適切とは考えられない。

Wakefield (1992) は学習者に「引き金+que+主語がかわる」と書いたカードを携帯させることを提案する。これは、接続法が「引き金となる要素+que」という形式のあとで、主節とは異なる主語に対応して現れることを、常に意識させるためだという。また Chandler (1996) は学習者に「VOCES は直説法」という句を暗記させることを勧める。VOCES とは *Es verdad*

que..., Es obvio que... などの肯定文で直説法を要求する主要部名詞・形容詞の頭文字を並べたものである。Cの文字に付された下線は, cierto, claro という2つの形容詞の存在を表している。Wakefield や Chandler の提案はいかにも教育現場から生まれた実用的な工夫である。わが国でも, これに類する創意を凝らしている教育者は多いものと想像する。

本節で紹介して寸評を加えた諸提案は, そのままの形で採り入れるには問題があるものの, わが国のスペイン語教育を活性化させるために, 積極的に参考⁴にすべきであろう。

9. 接続法のどこが難しいか

最後にわが国の学習者にとって, 接続法のどのような事項が習得困難であるを簡単に見ておこう。実験および統計的考察は, 本学「日本語話者のスペイン語習得に関する研究班」の報告書(印刷中)第2・3章(Sanz執筆)に詳しいのでそちらに譲り, 本稿では全般的傾向に言及する。

一般に, 比較的習得が容易なのは, 意思・願望を表す名詞節, 目的の副詞節の中の用法である。次に容易なのは, 疑惑の名詞節, 不定・否定と関連する関係節の中の用法である。alegrarse de que のような感情の名詞節に至って, やや習得の度合いが落ちる。一方, 日本の学習者が著しく難しいと感じるのは, 次の3つの用法である。

① cuando に導かれる副詞節における接続法現在の用法。筆者の経験では, この用法については最初の導入の際に十分時間をかけて説明と練習を行うのだが, それでも高学年になっても未習得者が非常に多い。直説法未来などをこの構文にあてる誤用が目につく。

Bordón (1999), Martínez (1995), Castañeda (1993, 1996), Castañeda 他 (1995), Toijala (2000) らも, この用法の習得率の悪さを訴えている。これはフランス語では「quand+直説法未来」を用いるといった他言語の干

渉が大きな原因である。即ち、この用法が難しいのは日本語話者にとってばかりではない。従って、最初の導入で済まらず、中級・上級の課程でもこの用法を学習者に親しませる努力が必要である。

②否定命令文における接続法の用法。特に主語が2人称の場合は、肯定命令の場合と叙法が変わるため、学習者は混乱する。これに目的格代名詞がつく場合は、その位置が肯定命令と否定命令とで異なるため、さらに学習困難となる。母語話者のスペイン語習得においても、同様の困難さがDíaz (1991)やLópez Ornat (1994)らによって報告されているから、これも日本語話者に限定された問題ではない。コミュニケーション法やパターンドリル法を活用して文単位で習得させるような教育方式が求められる。

③ si に導かれる現在の反事実条件節における接続法過去の用法。これは接続法現在をあてる誤用が多い。a condición de que, con tal que のような他の条件表現では接続法現在をとるため、その類推による誤りだと考えられる。もしくは「接続法は非現実を表す。」という説明を学習者が曲解して、「反事実であり、かつ現在の出来事を述べるのだから、接続法現在が適切である。」と判断している可能性もある。この場合は「非現実」という用語が誤解を生まないう、教育者側に説明の改善の配慮が求められる。

ここに述べた習得の容易な用法、困難な用法は、第5節で紹介したCastañeda (1996)やBlake (1985)の報告とほぼ一致するのは、興味深いことである。一般に、接続法が義務的に使用される意思・願望・目的用法の習得が易しく、叙法の交替により微妙な意味の違いを生む疑惑・仮定用法がなかなか習得されにくいといえよう。

教育にあたっては、このような各用法の習得の難易度の違いを考慮して説明や練習の量を勘案すべきである。ただし先にも述べたとおり、導入順序は必ずしも容易な用法から難しい用法へと並べることにこだわる必要はない。

10. 結 び

本稿の論点を要約すると、次のようになる。

- ① 接続法は外国人学習者にとって、一般に難しいと感じられている。総じて疑惑・不定・否定・仮定を表す用法の方が、意思・願望を表す用法よりも習得困難である。
- ② 接続法の用法については、これを複数の規則の集合とみる多元論的見地と、単一の原理で説明しようとする一元論的見地とがある。両者の利点を採り入れた、いわば二元論的な教育方式の実践も可能である。
- ③ 接続法の導入の順序として、次のような方式が考えられる。「初級課程の後期に、活用形と命令用法をまず導入する。その後、ただちにその他の単文中の用法、さらに従属節中の用法へと移る形で行う。」この順序は、文法知識の教育と言語運用の教育の両面に配慮したものである。
- ④ 接続法の教育は、日本語を母語とする教育者が文法訳読法・パターンドリル法を用い、スペイン語を母語とする教育者がコミュニケーション法を用いて、変化を持たせ、かつ連携した授業によって行うのが望ましい。

Stokes (1988), Stokes 他 (1989) は、接続法の高度の習得には、授業での訓練よりも、スペイン語圏で生活を送ることの方が効果が大きいことを実証している。確かに学習者は、機会があれば外国を訪れて、生活の中で接続法の持つ感触をつかむのが望ましい。しかし基本的な習得は、国内にあっても十分可能である。それには、わが国のスペイン語教育者は、第1に、本稿であげた論点について問題意識を持つ必要がある。第2に、Borrego 他 (1985), Díaz 他 (2002), Fente 他 (1972), Fernández Alvarez (1984), Martinell (1985), 宮本 (1978, 1981), Navas (1986), Porto (1991), Sastre (1997) のような、接続法の教育的概説書に平素から親しむ努力を怠ってはならない。第3に、接続法が過度に難解であると学習者に思わせないような配慮も重要である。

本稿では、さまざまな教育方式を紹介した。しかしこれらはあくまで手がかかりであって、私たちは方式に固執した機械的な授業に陥ってはならない。授業は教師と学生が毎回創り上げる共同作品のようなものであり、学生が何を求めているか、学生に何を与えなければいけないかなどは、その場で臨機応変に判断すべきである。

教育現場は毎回、実にさまざまな状況を呈する。授業後、教師側に達成感があっても、学生はそう感じていないこともあれば、逆に、教師が不満に思っている、学生は充実した授業だったと受けとめていることもある。教師が不要だと判断して説明を省いた事項が、実は一部の学生が求めていた問題であることもある。教師が教材を入念に準備して行った解説が、大半の学生にとっては興味のない内容である場合もある。また、要領よく学習項目が整理された効率的な授業よりも、むしろ本題から脱線して逸話に時間を費やす授業の方が、学生にとっては深く印象に残り、学習意欲を刺激する場合があることも、私たちのよく知るところである。教育方法を論じる際は、教育は生身の人間同士の間で行われるものだという原点を見失ってはなるまい。

注

* 本稿は、本学「日本語話者のスペイン語習得に関する研究班」の報告書（印刷中）『日本語話者のスペイン語習得に関する研究』（神戸市外国語大学外国語研究所・発行）の延長線上に位置付けられる。元来は同報告書の第4章となる予定であったが、紙幅の都合から、独立の論文として本誌に発表することとした。本稿と合わせて同報告書をご覧いただければ幸甚である。

1. Jelinski (1977, 1978) や Luque (1993) も多元論に基づく教育法を提案しているが、区分の基準が不統一であり、あまり大きな教育効果を期待できるとは思われない。
2. 上田（草稿）も、大変興味深い一元論による教授法を提案している。
3. 接続法の命令用法の導入には、命令法をどう扱うかという問題が伴う。「直説法→接続法→命令法」という順序に従えば、学習者の混乱は避けられるが、実用度の高い命令文の導入が初級課程の最後まで据え置かれることになる。接続法の従属用法にさきがけて命令文を導入すると、学習者が接続法と命令法を混同する恐れがあるが、より早い段階で命令文に接することができる。ここでは実用面を重視する観点から、後者の案を支持したい。ただし実施の際には、この案の持つ欠陥を極力克服する努力を教育現場で行う必要があることは、言うまでもない。

4. 論文の形で発表された提案の中にも、独創的な貢献とはいいがたいものも散見される。たとえば Martos (1993, 1995) は、接続法の教育には語用論的観点を重視すべきだと主張する。その主旨にさほどの異論は出ないと思われるが、その具体例は「名詞節、関係節、副詞節」の順に教える従来の方式の追認にすぎない。また Prieto 他 (1996) は「que + 接続法」という形式に「願望」、「命令の問い返し」などさまざまな意味を表すことを指摘しているが、これ自体は大半の教育者にとっては何ら目新しいことではない。その多義性をどう教えるかが論点となるべきであろう。

参考文献

(以下、*Actas de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* を ASELE と略記する。その各巻の詳細については本学「日本語話者のスペイン語習得に関する研究班」の報告書 (印刷中) の第 1 章「表 5」を参照。)

Alarcos Llorach, Emilio (1994) *Gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.

Barolo Ottonello, Marta (2000) "Presuposición en la interlengua española: el subjuntivo", ASELE 10-1.

Bell, Anthony (1980) "Mood in Spanish: a discussion of some recent proposals", *Hispania* 63, AATSP.

Blake, Robert J. (1980) "The acquisition of mood selection among Spanish speaking children: age 4 to 12", University of Texas at Austin 博士論文。

——— (1985) "From research to the classroom: notes on the subjunctive", *Hispania* 68, AATSP.

Bolinger, Dwight 他・編 (1973³) *Modern Spanish*, Harcourt, Brace & Jovanovich, New York.

Bordón Martínez, Teresa (1999) "La evaluación como modo de comprobar la adquisición del subjuntivo", ASELE 9.

Borrego, Julio・J.G.Asencio・E. Prieto (1985) *El subjuntivo. Valores y usos*, Sociedad General Española de Librería, Madrid.

Bull, William E. (1965) *Spanish for Teachers*, Ronald, New York.

Burns LeFant, Joan (1950) "Present the subjunctive early and see how students' themes improve!", *Hispania* 33, AATSP.

Castañeda Castro, Alejandro (1993) "El subjuntivo: su enseñanza en el aula de E / LE", *Cuadernos del Tiempo Libre*, Colección Expolingua, Madrid.

——— (1996) "Instrucción en clase y aprendizaje del subjuntivo en

- español como lengua extranjera", *Estudios de Filología Hispánica* 1, Universidad de Granada, Granada.
- · Victoriano Pena Sánchez (1995) "Adquisición del subjuntivo y nivel de dominio en estudiantes italianos de español como lengua extranjera", *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras. III y IV Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera* (Barros, Pedro · Antonio Martínez 編), Grupo de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada, Granada.
- Chandler, Paul Michael (1996) "VOCES: a mnemonic device to cue mood selection after impersonal expressions", *Hispania* 79, AATSP.
- Collentine, Joseph (1995) "The development of complex syntax and mood-selection abilities by intermediate-level learners of Spanish", *Hispania* 78, AATSP.
- (1997a) "Pragmatics and the generation of syntactically complex utterances by foreign language learners of Spanish", *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish 2* (Glass, William R. · Ana Pérez-Leroux 編), Cascadilla, Somerville, Massachusetts.
- (1997b) "Irregular verbs and noticing the Spanish subjunctive", *Spanish Applied Linguistics* 1.
- (1998) "Processing instruction and the subjunctive", *Hispania* 81, AATSP.
- (2002) "On the acquisition of the subjunctive and authentic processing instruction: a response to Fawley", *Hispania* 85, AATSP.
- Díaz, Pilar · María Luisa Rodríguez (2002) *El subjuntivo* 1, Edinumen, Madrid.
- Díaz-Romero, Elia (1991) "Estudio evolutivo de la adquisición del subjuntivo en el español de Chile", *Lenguas Modernas* 18, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Dudemaine, Céline (1999) "Un triángulo amoroso: español, subjuntivo, francés", *ASELE* 9.
- Farley, Andrew (2001) "Authentic processing instruction and the Spanish subjunctive", *Hispania* 84, AATSP.
- (2002) "Processing instruction, communicative value, and ecological validity: a response to Collentine's defense", *Hispania* 85, AATSP.
- Feeny, Thomas (1978) "Using classroom objects in teaching the

- subjunctive with impersonal expressions", *Hispania* 61, AATSP.
- Fente Gómez, Rafael · Jesús Fernández Alvarez · Lope G. Feijóo (1972) *El subjuntivo*, Sociedad General Española de Librería, Madrid.
- Fernández Alvarez, Jesús (1984) *El subjuntivo*, Edi-6, Madrid.
- Fernández Pérez, Miguel Angel (1999) "Introducción al uso del subjuntivo en el nivel inicial de español/lengua extranjera", *ASELE* 9.
- Floyd, M.B. (1983) "Language acquisition and use of the subjunctive in Southwest Spanish", *Spanish and Portuguese in Social Context* (Bergen, J.J. · G.D. Bills 編), Georgetown University Press, Washington, D.C.
- Goldin, Mark G. (1974) "A psychological perspective of the Spanish subjunctive", *Hispania* 57, AATSP.
- Jelinski, Jack B. (1977) "A new look at teaching the Spanish subjunctive", *Hispania* 60, AATSP.
- (1978) "A new look at teaching the Spanish subjunctive: postscript", *Hispania* 61, AATSP.
- Klein-Andreu, Flora (1995) "The painless subjunctive", *Studies in Language Learning and Spanish Linguistics in Honor of Tracy D. Terrell* (Hashemipour, Peggy · Ricardo Maldonado · Margaret van Naerssen 編), McGraw-Hill, New York.
- 神戸市外国語大学「日本語話者のスペイン語習得に関する研究班」(印刷中)『日本語話者のスペイン語習得に関する研究』(外国学研究57), 神戸市外国語大学。
- Krashen, Stephen · J. Stokes (1990) "Some factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish: a re-analysis", *Hispania* 73, AATSP.
- López Ornat, Susana · Almudena Fernández · Pilar Gallo · Sonia Mariscal (1994) *La adquisición de la lengua española*, Siglo Veintiuno de España, Madrid.
- Luque Toro, Luis (1993) "El subjuntivo en tres funciones: tiempo, espacio y modo", *ASELE* 3.
- Martinell, Emma (1985) *El subjuntivo*, Editorial Coloquio, Madrid.
- Martínez, Inmaculada (1995) "Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes de español como lengua extranjera", 『東京大学教養学部外国語科研究紀要』42-4。
- Martos Eliche, Fermín (1993) "La pragmática del subjuntivo: enfoques de uso", *ASELE* 3.
- (1995) "¿Y antes qué? El subjuntivo: aspectos estructurales",

- Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras. III y IV Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera* (Barros, Pedro · Antonio Martínez 編), Grupo de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada, Granada.
- 宮本正美 (1978) 『スペイン語接続法の研究』, 自費出版, 大阪。
- (1981) 『スペイン語接続法入門』, 自費出版, 大阪。
- Navas Ruiz, Ricardo (1986) *El subjuntivo castellano*, Colegio de España, Salamanca.
- 西川喬 (2004) 『やさしくくわしいスペイン語の基礎』, 第三書房。
- Oviedo, Tito Nelson (1974) “Mood and negation in Spanish noun clauses”, University of California, Los Angeles 博士論文。
- Pereira Rodríguez, Isabel (1996) “Markedness and instructed SLA: an experiment in teaching the Spanish subjunctive”, University of Illinois at Urbana Champaign 博士論文。
- (1997) “Orden de adquisición en una segunda lengua: un estudio sobre el subjuntivo”, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* 8, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- Pérez Saldanya, Manuel (1999) “El modo en las subordinadas relativas y adverbiales”, *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque, Ignacio · Violeta Demonte 編) 第50章, Espasa Calpe, Madrid.
- Porto Dapena, José Alvaro (1991) *Del indicativo al subjuntivo*, Arco/ Libros, Madrid.
- Prieto Grande, María · Nuria Alonso García (1996) “¡Que viva España! Un enfoque comunicativo para la explicación de ‘que+presente de subjuntivo’ en las clases de E.L.E.”, *ASELE* 6.
- Real Academia Española (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Espasa-Calpe, Madrid.
- Ridruejo, Emilio (1999) “Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas”, *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque, Ignacio · Violeta Demonte 編) 第49章, Espasa Calpe, Madrid.
- Río Domingo, Antonio del (1999) “En escena con el subjuntivo”, *ASELE* 9.
- Santos Gargallo, Isabel (1993) *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Síntesis, Madrid.
- Sastre, María Angeles (1997) *El subjuntivo en español*, Colegio de

- España, Salamanca.
- Shaw, James R. (1975) "Syntactic aspects of the Spanish subjunctive", *Hispania* 58, AATSP.
- Srokes, Jeffery D. (1988) "Some factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish", *Hispania* 71, AATSP.
- · Stephen Krashen (1990) "Some factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish: a re-analysis", *Hispania* 73, AATSP.
- 高橋覺二 (2004) 『表現で学ぶスペイン語』, 同学社。
- Terrell, Tracy D. · Joan Hooper (1974) "A semantically based analysis of mood in Spanish", *Hispania* 57, AATSP.
- Terrell, Tracy D. · Bernard Baycroft · Charles Perrone (1987) "The subjunctive in Spanish interlanguage: accuracy and comprehensibility", *Foreign Language Learning: A Research Perspective* (VanPatten, Bill · Trisha D. Dvorak · James F. Lee編), Newbury House, New York.
- Toijala, Timo (2000) "¿Qué subjuntivo enseñar?", *ASELE* 11.
- 上田博人 (草稿) 「スペイン語接続法の心的作用因」。
- VanPatten, B. (1993) "Grammar teaching for the acquisition-rich classroom", *Foreign Language Annals* 26.
- Vázquez, Hilda A. (1993) "La expresión de la contrafactualidad en niños preescolares bonairenses y madrileños", *Anuario de Lingüística Hispánica* 9, Universidad de Valladolid.
- Wakefield, Conie Michelle (1992) "IDEAS: bridging the communication gap: a passport to the subjunctive", *Hispania* 75, AATSP.
- 拙稿 (1995) 「動詞一法」, 『中級スペイン文法』 (山田善郎 · 監修) 第18章, 白水社。
- (1999) 「スペイン語の叙法」, 『スペイン語の世界』 (寺崎英樹 · 山崎信三 · 近藤豊 · 編), 世界思想社。